

生活指導における表出問題と要因問題

——中学校の生活指導実践の分析を通して——

小 湊 朝 男

はじめに

教職課程の授業科目「道德教育の研究」で毎年、数本の生活指導実践を読むことにしている。その理由は、生活指導が道德教育にとってきわめて重要な実効的役割を果たしているからであるが、それだけでなく、教職課程履修学生に、できるだけ学校現場のリアルな姿を知ってほしいからでもある。さらには、活字文献を丁寧にじっくり読むことや、文献を読んで触発された自分の批評や思考を適当な文章として表現することの練習（訓練）も兼ねている。受講学生には、事前に配布された実践記録を読み、感想や批評を授業開始時に提出できるようにして授業に臨むように指示してある。そして、授業の最初の一五分くらいは、四人から六人ほどのグループで、書いてきたレポート（実践記録についての批評）を互いに廻し読みし、互いのレポート中に短いコメントなども書き込みしあうようにしている。

本稿は、二〇〇五年度の春セメスターで使用した三つの実践記録に対する筆者の分析的考察をまとめたものである。

扱った実践記録は、猪俣修「マイナスからの旅立ち」(中一)、伊藤洋「本当の友達って、一体誰なの？」(中二)、坂上正造「文子しかと事件！」(中二)の三本である。⁽¹⁾これら三つの実践を選んだ理由を明らかにする前に、まずは、それぞれの実践の概要を述べることにする。⁽²⁾

猪俣修実践「マイナスからの旅立ち」の概要

この実践報告は、中一の二学期に起きた小さなトラブルについて、学活の時間を使って話し合った経過を報告したものである。小さなトラブルとは、授業に遅れてきた弘巳が、遅れたことについてちゃんと対応しなかったために、ゴン太をはじめとするクラスメイトから非難され、自分のクラスに入りにくくなってしまおうという事件である。

猪俣先生は、学級が抱えている問題がこのトラブルに反映していると考え、その日の学活でこの事件を取り上げて、話し合いをする。報告の中心は、この一時間の学活の様子を丁寧に再現したものである。その話し合いでの、教師の指導言(発言)の主なものを列挙すると次のようになる(Tは教師)。

T これから弘巳事件物語をみんなで確認したいと思います。

T まずはみんなで二時間目にあったことを整理してみたいと思います。物語にして黒板に書いていくから、みんなが知っていることを言っていってね。

(生徒から出された事実や教師が知っている出来事を本人に確認しながら板書していく。そして、事件の経過がほぼ明らかになった後に次のように言う)

T よし、それじゃあ、これからみんなに二つのことを一緒に考えてほしいんだけどな。一つめは、なぜ、弘巳は教

室に入りたくないって思うのかな？ もう一つはなぜゴン太はブレーキをふめないのかな？

（途中、ゴン太が「これじゃあ、俺達ばかり悪いみたいじゃない。」と言うと）

T 先生はどっちが悪いって言った？ なんでそうなるのかってみんなで考えてって言ったんだよ。だって、ゴン太のことだってそうだよ。なんでブレーキがかけられないか、分からないって答えたのはゴン太だよ。自分で言葉にできていないから、一緒にそばにいる仲間にもなんでかを考えてほしいって言ってるのさ。

T 誰か、たぶんこんなことじゃないかなって思う人。

「ゴン太はきつとまだ、お子さまなんだよ」という発言が出たり、「みんながもっと大きな心を持てばいいんじゃない」という意見が出たりしつつ、最後に、『みんなが大きな器になろう』というクラスのスローガンを決めて、学活は終わる。）

実践報告の中心は以上であるが、猪俣先生は報告の最後に、その後のクラスの様子を次のように付記している。

その後、弘巳がクラス合唱の指揮者に立候補し、みんなに承認された。千里や大介、そしてゴン太さえも弘巳をさええ、弘巳も一生懸命指揮の練習をして一組が金賞を取る大きな力となった。

学級の終了式の前の晩に弘巳が「先生、最後の学活の時間を僕たちに下さい」と電話してきた。最後の学活は子ども達が運営した。弘巳は大きな声でみんなにありがとうと泣いた。大介も千里もみんな泣いていた。

友達のことを考えることが出来るクラスになったというのが子ども達の誇りになった。

伊藤洋実践「本当の友達って、一体誰なの？」の概要

先の猪俣報告が、二学期のある日の学活での話し合いの経過を丁寧に報告したものであるのとは対照的に、この伊藤洋報告は、転任して受け持ったクラスの様子や生徒の問題行動等を、主に二学期三学期の姿として報告しているものである。長期にわたるクラスの様子や多発する生徒の問題行動などを短く紹介しているためか、報告者に直接聞かないとどうということなのか理解しにくい箇所も多いのだが、報告の内容は主に三つである。一つは、授業不成立の問題である。私語や居眠りだけでなく、教科担任（美術・英語・体育）の指導に対する生徒の反発が生じたりする状況下で、クラス担任としての苦痛を感じながら、クラスおよび学年全体の授業の成立に取り組んだ報告である。

二つめは、優一、勇武、三沢、明の問題行動の紹介と、その対処に追われている姿の報告である。伊藤先生のクラスには、中一の途中から不登校になっている女子生徒が二人いるほかに、次々とトラブルを起こす生徒がかなりいる。教師をからかい、たびたび教師と衝突する一方で、自宅では自分の部屋に引きこもって、遅刻や欠席の常習者になってしまう優一。父親との衝突などから家出を繰り返し、万引きや蒲団の窃盗で補導されても、家に帰ることを拒んで、四週間も児童相談所にいることになる勇武。茶髪・ピアスをし、母親との口論から家出したり、他校の生徒に暴力をふるって警察に呼ばれたりする三沢。低学力で、ピアスや茶髪が直らず、授業は居眠りかおしゃべりに終始している明。そのほかにも、だらしない生活をしつつ遅刻を繰り返す大介や徹、わがままな一面をもちつつ三沢と行動はともにするが、実は三沢から離れたがっている百瀬。こうした生徒たちが起こす問題行動に翻弄されつつも、彼らとの関係をつくっていかうとしている報告が二つめの内容である。

第三の内容は、太郎たちまじめ派の生徒が班長になるようになって以降、「授業をちゃんとやろう！」という課題が班長

たちに意識されるようになったり、三学期になると、「このごろの三組は違うよねえ」と教科の先生から誉められたり、クラス一丸となって合唱コンクールに取り組み、金賞をとるほどにクラスが変わっていった経過の報告である。

坂上正造実践「文子しかと事件！」の概要

タイトルからも明らかなように、文子（中二の女子でバドミントン部所属）に起きたしかと事件の経過を報告したものである。クラスの女子の中心としてみんなを引っ張っていた文子が、二学期になって、部活やクラスでしかとされることになる。坂上先生に宛てた手紙の中で、文子自身はこのしかと事件について、次のように述べている。

私が今、みんな（？）にしかとされているのは、自分のせいなんです。私がみんなに対して、悪いことをしてしまっ
たんです（その悪いことの内容はあまり言いたくありません）。だから、みんなに恨まれるのは当然だと思います。自分から謝って許してもらおうとも思っていない。というか、謝って許してもらえるような事じゃないので、みんなが話してくれるようになったら、その時謝りたいと思います。以前一度謝ったのですが、あまり取り合ってもらえなかった。……（中略）……心配かけてすみませんでした。私は元気だから大丈夫です。自分でこの問題を乗り越えたいと思っています。もし辛くなったらまた先生に相談を聞いてもらっていいですか？

この手紙を受け取った後、坂上先生は文子と話をするが、手紙の内容以上のことは聞き出せずに終わってしまう。その後、事情を把握するために、坂上先生は、学級の女子と個別に話をする。そして、瑠璃子との話から、「今まで、いじめっ子だった文子が、いじめていたバドミントン部の子たちに仕返しされている。学級の女子まで巻き込んで大きくなってい

る」という構図が見えてくる。さらに、二学期の終業式の日、瑠璃子や妙の立ち会いのもとで、バドミントン部の女子で話し合いがなされることなどを、情報としてつかむ。

終業式の日話し合いは、瑠璃子によれば、「今まで文子がついてきた嘘をはっきりさせて謝ってもらった」のだが、一つだけ、嘘でなく本当だということがあって、その証拠を文子が三学期の始業式の日を持ってきて見せるということになったという。しかし、文子は始業式およびその翌日と学校を休み、終業式の日子どもだけでの話し合いは問題の解決になっていなかったことが明らかになる。

坂上先生は、自分が担当している部活の試合のために身動きがとれず、バドミントン部の顧問の先生に、文子の問題で、「先生も入って話をしてほしい」「他の部員の文子への不満を具体的に出してほしい」「文子にも話をする場をつくってほしい」の三点を示して、部内で話し合うことを依頼する。この依頼を受けて、バドミントン部の顧問の先生が立ち会って、三時間に及ぶ部内での話し合いが行われる。その結果、それまで文子をしかとしてきたバドミントン部の由子や順が、「まず、文子が今まで通り学校に来れるようなクラス、学年をつくっていかれたらと思います。クラス、学年をまずバト部から改善していきます。」という手紙を坂上先生に渡すという事態を迎えるのである。

坂上先生は、しかと事件についての文子の思いを知りたいと思い、しばらくしてから、文子と次のような対話をしたことを報告している。

私 文子。今日話をしたいのはハッキリ言って、今回の文子がシカトされたことをきっかけに文子自身がどう考えて、これからどうしていこうと思っているかという事を一緒に考えてみたかったんだ。一学期は本当に運動会などでみんなと一緒に、みんなに声をかけて、みんなを引っ張ってくれたでしょう。私は本当に頼もしく思ったし、

嬉しかったんだよ。みんなにシカトされて、文子自身辛かったと思うけど、嘘をついた時に、どんな気持ちだったのかな？　嘘をついたら、その嘘を正当化するために、また嘘をつく。そんな事の繰り返しだったんじゃないの！でも、それは本当の文子じゃなかったでしょう。今回の事をきっかけに、文子自身がどう変わって、どう生きていくかという事じゃないのかな。

文子　みんなに注目されたくて、いろいろ言っただけで、みんなと友だちでいたかったから。でも、どう生きていくかって言われても。これから嘘をつかないようにします。

私　そうか。嘘をつかないという事は大切だね。でもね、それだけじゃなくて、文子に忘れないでほしいのは、文子が大変だった時に辛かった時に文子の事を心配して、暖かく手をさしのべてくれた人がいたという事を忘れちゃいけないよ。・・・(中略)・・・これから、どうやって生きていくのかとは、文子が友だちの優しさを大切にしたいって欲しいし、以前の文子とは違う、文子になっていくことだと思うよ。同じ過ちを繰り返さないでね。それが、今回のことを、生かしていくことになるんだよ。

さて、三本の実践記録の概要は以上のとおりであるが、これらを見ると、人によっては、もっと別の実践記録のほうが学べるのではないかと、学校現場のリアルな姿を学生に知らせるのであれば、もっと困難で荒れた学校からの報告のほうが適当ではないか、と思う人もいるに違いない。私も毎年あれこれ迷いつつ選択しているのであるが、今年度、この三本を選んだ理由は、猪俣報告について言えば、ある一時間の学活での話し合いの進め方が詳しく書かれていたからであり、伊藤報告は一年間を通したクラスの様子および教師の指導スタンスが見て取れるからであり、坂上報告は女子のトラブル

を報告しており、子ども集団自身の自治的な問題解決力を報告から読み取ることができるのではないかと考えて、今回取り上げることにしたのである。

さて、それでは、以上の三本の実践記録を私自身がどう読んだかを次に述べることにしたい。

猪俣修実践について

この実践記録は中一の九月末のある日の学活での話し合いを報告したものである。概要では紹介しなかったが、弘巳が自分のクラスに入りにくくなった事件が起きると、猪俣先生はすぐに弘巳から事情を聞き、弘巳に難癖をつけたり殴ったりする「実行犯はゴン太。後ろで操っているのが哲也……という構図」を理解し、さらに「調子に乗るとやめられないゴン太と原因を作った弘巳の問題を明らかにする必要がある」と考え、その日のうちに話し合うことを弘巳と約束するのである。

そして、六時間目の学活に向けて、次のような方針を掲げて臨んでいる（二三〇頁）。

- ① 弘巳もかなり大きな問題を抱えている。このままではクラスに入れないというか、入らなくてもすむ材料をつくってしまう。その状態をつくらないようにする。そして公的に認められる弘巳の居場所をつくる。
- ② 私の前では良い子を演じながら、気に入らない弘巳を排除しているクラスの問題も浮き彫りにする必要がある。直接関わっている子、周りで見ている子を含め、客観的に自分たちを分析するところから始めないと、問題を考える力は育たない。直接関わっていない子もクラスの問題として考えるよい機会だと考えた。

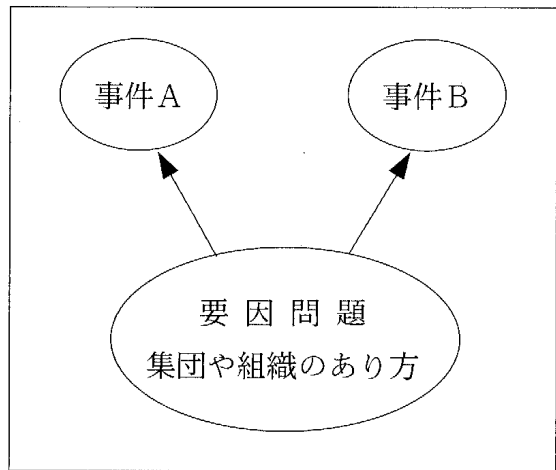


図1

さて、この①・②は、猪俣先生なりの事件の解釈であり、同時に、大きな目標の提示でもあるが、中学一年生のクラスであれば、どこでも起きそうなちょっとしたトラブルから、このような学級状態の解釈や目標像を思い描けるところは、さすがとか、かなりベテランの先生であると思われる。弘巳事件が単なる偶発的な出来事ではなく、学級が抱えている人間関係の構図を背景として生じるべくして生じてきたことを、猪俣先生は即座に理解したのである。あるいは、一学期の頃から既に、そうした問題が生じることを予想していたのかもしれない。表面に事件として生じる出来事は個々人が起こすトラブルであるが、その背後に、学級という人間集団の全体構造の問題（歪み）があるということを理解しておくことは、教師にとってきわめて基本的な視点かもしれないが、実際には、そうした視点を常時持ち続けることはかなり難しくもあり、さらに、そうした基本的な視点に立って実際の指導を構想することはいっそう困難であると思われる。猪俣実践から第一に学ぶべきことは、そうした、個々のトラブル（事件）と学級全体の人間関係の問題とをつなげて理解しようとする姿勢であろう（図1参照）。一つひとつの事件やトラブル（表出問題）は、確かにすぐにでも解決すべき問題であるが、そのためには、そうした表出問題が生じてくる背景的要因をしっかりと見極めることがとりわけ重要となるのである。

ところで、先の大きな方針①・②には、具体的な方法は示されていない。「公的に認められる弘巳の居場所をつくる」といっても、具体的にはどうやってつくるのか。「気に入らない弘巳を排除しているクラスの問題も浮き彫りにする必要がある」といっても、具体的にはどうやるのか。そういうことが書かれていない。もっとも、それは、単に書かれていないだけであって、猪俣先生の中では具体的な手立てがしっかりとイメージされていたのかもしれない。

具体的な方法として実際に猪俣先生が行ったことは、学活での話し合いとしてかなり詳細に報告されており、そこを読むことで、具体的な方法について学ぶことができるようになっていく。その学活での話し合いは、大きく分けると、二つの場面に分けられる。前半は、事件の事実を子どもたちから丁寧に聞きだして、黒板に書き出していく場面である。そして、後半は、事実がみんなの目に明らかになったのちに、猪俣先生が「よし、それじゃあ、これからみんなに二つのことを一緒に考えてほしいんだけどな。」と言って、二つの問題について子どもたちに考えさせている場面である。二つの問題とは、「なぜ、弘巳は教室に入りたくないって思うのかな？」と「なぜゴン太はブレーキをふめないのかな？」である。

学活での話し合いをはじめからこのように進めるつもりだったとすれば、やはり、場慣れした、しかも、日頃からクラスづくりについてよく研究している先生なのであろう。後半の子どもたちへの二つの問いかけも、はじめから、そうした問いかけをするつもりでいたのか、それとも、事実が明らかになっていく過程で、猪俣先生が機転を利かせて考え出した指導言（発問）だったのか。報告からはどちらであったのかは判然としないが、おそらくは、はじめから予定していた問いかけ（指導言）だったのではないか。

まず、前半の事実を丁寧にみんなで確認していく場面について考えてみよう。まず、確認した事実を一つひとつ黒板に書いていくことは、事実をみんなで共有するために欠かせない作業である。黒板に書かずに、話されたことを子ども一人ひとりが単に記憶するだけでは、一人ひとりの記憶力や想像力の差等のために、問題に対処するための共通理解（前提）が作れないことになる。

また、この場面を読むと、教室という狭い空間で起きている出来事であっても、そこで起きている出来事の全貌をきちんと把握している人間はほとんどいないということが分かる。三〇人から四〇人の人間がいる空間であれば、ほとんどの個人はそれぞれ自分の関心で、あるいは自分の人間関係世界を通して学級を眺めているだけなのである。同じ学級内にい

ても、別の人（たとえば弘巳）にどういう事件が生じているかを自分のことのように眺めている（知っている）人間はいないのである。『『そんなことがあったのかよ』それは知らなかった』っていう子たちがほとんどであった。（一三一頁上段）とあるが、そういうことは、学級よりもさらに小さな家族の中ですらよくあること（たとえば、なぜ兄弟げんかになったのか、親にもさっぱりわからないことが多い）である。また、当人にとっては重大な事件であっても、傍観者にとっては、「そういうえば、そんなことがあったな。」（一三二頁下段の子どもの言葉）といった程度の関心でしか、自分を越えた世界を見ることができないのが人間なのであろう。だからこそ、事実を丁寧に確認し、みんなで共有することはとても大切な作業なのである。

弘巳に起きた出来事の一つひとつが教師によって板書されるのを見ていくことで、学級の子どもたちは、弘巳がどういう世界を生きているのかを事実として知ることになる。否定的ではあるが、ある意味では、弘巳に一番関わっているゴン太ですら、弘巳が生きている世界をはじめて知ったのかもしれない。

次に、後半の場面について考えてみよう。「なぜ、弘巳は教室に入りたくないって思うのかな？」と「なぜゴン太はブレーキをふめないのかな？」という、二つの問いかけを子どもたちに考えさせる場面である。事実を一つひとつ明らかにした後で、他者の立場から問題（世界）を眺めることを子どもたちに求めている場面である。

この二つの問いかけに対して、子どもたちは、前者の弘巳が教室に入りたくない気持ちはすんなりと共感的に理解できているのに対して、後者のゴン太がブレーキをふめない理由については、「ゴン太はきつとまだ、お子さまなんだよ。」（一三二頁上段）といった、漠然とした理解に到達しただけになっている。そうになってしまう理由は、二つある。一つは、それまでの話で明らかになった事実がほとんどすべて弘巳に生じた出来事ばかりであり、ゴン太が体験した出来事の詳細はまだみんなのものにはなっていないのである。したがって、弘巳の動機には共感できても、ゴン太の動機にはなかなか共

感できないのは当然かもしれない。もう一つの理由は、二つの問いかけの性質の違いに由来すると思われる。一方の、「なぜ、弘巳は教室に入りたくないって思うのかな？」という問いは、ある状況内での個人の行為動機を問うているのに対して、他方の「なぜゴン太はブレーキをふめないのかな？」という問いは、状況から離れた、一般的な性格（あるいは性格形成）の問題を問うている。そのため、前者の問いについては、状況が明らかになればなるほど、共感を通して、なぜなのか鮮明に理解されてくるのに対して、後者の問いは、ある個人がどうしてある性格を身につけたのかという問いであるために、たとえ状況が明らかになったとしても、答えを見つけることがかなり困難であると言える。性格の問題は、成育史等が明らかにならないと、問題の理解にいたることはなかなか難しいのである。

そうした違いはあるにしても、ここで二つの問いかけを子どもたちに投げかけるといふ猪俣先生の指導は実を射たものと言わざるを得ない。道徳性の核心がもし他者の立場に立つことであるとすれば、ここでの指導言は、他者の立場に立つことを子どもたちに促すものであり、日常の流れの中ではあまり意識的にすることのない、他者の思いへの想像を、意識的に行わせている場面と言える。

この一回の学活での話し合いで学級の問題がすべてなくなるとは思えないし、そもそも、先に紹介した二つの大きな方針①・②の内容に照らしてみれば、この一回の学活だけで、大きな方針①・②の内容がすべて達成できているわけでもない。①の「公的に認められる弘巳の居場所をつくる」という課題がこの学活で達成されたのかどうかは明らかでないし、②のクラスの問題を客観的に自分たちで分析する力が育ったのかどうか、そうした力をクラス集団が獲得するきっかけにはなったと思われるが、十分に育ったか否かは不明である。

もっとも、このような話し合いを作る出せる教師は、もっと小さなさまざまな事件でも似たような話し合いを「帰りの会」等で頻繁に行っているにちがいない。そうした積み重ねの結果として、報告の最後にある、「友達のことを考えること

が出来るクラスになったというのが子ども達の誇りになった。」(一三三頁下段) という一文が生まれたのであろう。自分たちのクラスに「誇り」をもてるとは、何ともうらやましいかぎりである。

伊藤洋実践について

この実践記録は、冒頭の実践の主題に「子どもたちは問題行動を繰り返し始め、その対応に追われるようになってしまった」状況の中で「教師としてどう対応すればいいのか、悩みながら実践したもの」と書かれているように、現代の公立中学校のリアルな姿が報告されていて、たいへん興味深いものである。

クラスは、「授業は忘れ物も多く、居眠り、私語などもあってやりにくい」(一三九頁上段) 状況になっており、生徒一人ひとりを見ても、優一、勇武、三沢、明といった問題を抱えた生徒がたくさんおり、教師の苦労は相当なものであることが窺われる。

ところが、そんなクラスが、三学期になると、授業が静かになったために、音楽の先生から「この頃の三組は違うよね」と誉められたり(一四二頁上段)、百人一首大会で優勝したり、合唱コンクールでは金賞をとったりするほどになっているのである。こうした、学級づくりという側面を見れば、この伊藤先生の実践は、悩みつつも最終的には成功した実践の報告であるといえる。しかしながら、不登校の子どもや、先の優一たちの人間的な成長はどうなったのかという点から見れば、必ずしもうまくいった実践とは言えないものである。学級の公的な活動(授業やさまざまな行事)をうまく運営するというレベルでは成功しているが、個人的な問題を抱えた一人ひとりの生徒への指導というレベルでは、対応に追われるだけで精一杯だったという報告になっている。そういう二面性をもった報告であるゆえに、この実践報告からは、実にたくさんしたこと(学級づくりはどうすれば成功するのか、生徒指導はどうすればよかったのか等々)を考えることがで

きるのである。

まずは、うまくいった側面から検討してみよう。学級という公的な集団の運営がなぜ最終的にはうまくいったのか、である。はじめに、二学期の大きな問題であった授業不成立についてであるが、ここで注目されることは、学年教師集団として問題に対応している点である。教師集団としてのチームワーク、教師同士の連携がかなりうまくいっていることが分かる。英語の先生が「幾分演技も交えて」（一四〇頁上段）授業を引き上げてきたり、体育の先生には五枚の反省文はなしにしてもらったり、学年全員の先生で帰りの会に出かけて「学年会決定！」を申し渡したり、学年として「授業評価の取り組み」を行ったりしている。クラス担任が一人で問題に対応するのではなく、学年教師集団としてみんなで知恵を出し合いながら問題の処理にあたっているのが伺える。おそらく、伊藤先生も、自分一人で何とかできるものではない、他の先生方の協力や知恵を借りながら問題を解決するしかないと考えていたのであろう。

この授業不成立の問題では、「二〇月二〇日（月）」には、子どもたちもこのままの班で良いわけがないということで、帰りの会で班替えの提案が大介から出された。（一四一頁下）という動きも注目したい。さらに、一二月には、班長会で「全員がそろって、授業をちゃんとやろう！」という課題が出され、そのことを太郎が学級に報告し、三〇人中二三人の賛成で班替えが決まった、と書かれている（一四二頁上段）。こうした、子どもたちの、特にまじめ派の子どもたちの自主的な動きを伊藤先生や親たちが背後でどう指導しどう支えたのかは報告ではあまり書かれていないけれど、そこにもなんらかの指導があったことが予想される。

こうした班替えの様子を読むと、この伊藤学級では、クラスに対して子どもたちがいつでも自由に提案できることがわかる。また、違おうがよい（たとえば、「お見合い」方式より「くじ引き」のほうがよい）と教師が思っているでも、それを子どもに押しつけずに、たとえばうまくいなくても、クラスがみんなで話し合って決めたことは尊重していることが理

解できる。うまくいかなかったら、その時はその時で、うまくいかないという体験から子どもたちに何かを学べるという教育的な指導が伊藤先生には見られる。こうした、子どもたちの自主主体的な決定を尊重する指導が一貫してあったから、太郎をはじめとする班長たちものびのびと学級の先頭に立つことができたのだと思う。

こうした、子どもの自主性を尊重するという指導は、うっかりすると、放任（指導なし）にもなりかねないのであるが、伊藤先生の場合、班長会の様子などを読むと、かなりていねいな指導をしていることが窺える。そうではなくては、文書での班長会提案など出てくるはずがないであろう。

さて、次に、種々の個人的な問題を抱えた一人ひとりの生徒への指導というレベルで、伊藤実践を見てみよう。先に、こうした生徒指導という点では、伊藤実践は必ずしも成功しているとはいえず、むしろ、暗中模索状況を報告したものであるとのべたが、それでも、伊藤実践から学べるものがまったくないわけではない。まず何よりも、さまざまな問題を抱えた生徒一人ひとりをととても大切にして、何とかしようと努めている点は見習う価値がある。

また、問題を抱えた生徒との対話がそれなりに成り立っているところも見落とせない点である。問題行動や暴力事件等を起こす生徒に対して高圧的に向き合う先生であると、生徒も反抗したり、あるいは、一見おとなしくなっても、本音に近い対話は成り立たず、学校内の秩序が形だけ成り立って終わりということがあるが、その点、伊藤先生の場合は、手のかかる生徒たちとの対話が成り立っているだけでも立派であるといえる。

さらに、そうした個々の生徒の問題を、教師一人で抱えるのではなく、つねに、学級のクラスメイトにも一緒に考えてほしいと願っていることが実践から伺える。班長会でも、そうした問題を抱えた生徒のことを話題にしたりしている（一四一頁下）し、引きこもりの優一の携帯番号を明が教えてくれたりした（一四〇頁下）のも、優一のために頑張っている先生の姿を明が知っていたからであろう。

以上のように、個々の生徒指導のレベルでもいろいろと参考になる点はあるつつも、優一や勇武、明、あるいは不登校の生徒への、伊藤先生の指導は、既に述べたように、成功しているとはいえない。今後の見通しや展望もはっきりしているわけなく、まさに手探り状態であるとはいえないものである。

なぜ、その段階から抜け出せないのかを考えてみると、伊藤先生が見ている問題が、個々の生徒が起こす表出問題（事件）であって、そうした表出問題の背後にある要因問題を分析的に捉えることにまだ成功していないからであると考えられる。伊藤報告のタイトルは「本当の友達って、誰なの？」であるが、このタイトルの付け方から推測すると、伊藤先生も、表出問題のみに目を奪われているのではなく、何とかして、そうした表出問題の背後にある要因問題を捉えようとしていることは窺えるのだが、一人ひとりの具体的な生活に即して要因問題を説明するレベルには到達していないのである。

前思春期から思春期にかけて多くの子どもが直面する「本当の友達」問題を、優一をはじめとするトラブルメイカーたちも抱えているにちがいないという漠然とした予想はあっても、それだけでは、具体的な指導の見通しは出てこない。今現在という友だち関係を生き、どういうことで悩み、何に直面しているのかを一人ひとりに即して具体的に理解できなくては、具体的な指導は為し得ない。今現在の具体的な問題がリアルに理解できていないと、現在の彼らの人間関係や仲間関係、交わり関係の質をどう組み換え発展させていくのか、同時に、彼らの自己認識・自己感情をどう発展させていくのかという見通しも出てこないからである。先の生徒たちに即して言えば、彼らは、誰と親密な関係を持っているのかいないのか、互いの内面（本音）を語り合える関係を誰と持ちえているのかいないのか、あるいは、自己とどのような対話を行なっているのか。そうしたリアルな姿が見えてこないかぎり、指導は難しいであろう。

また、この時期（中二）の子どもたちにとって、親との関係をどう考えるか、親からどう自立するか、親と自分との関係をどう考えるかなどはとても気になる問題ではないのか。そうした問題について個別に対話したり、あるいは、学級会

や授業などで扱って話し合ったりはしなかったのだろうか。

この報告から判断するかぎりでは、生徒との対話を通じて、生徒自身の自己対話を促すような言葉かけを伊藤先生が行っているとは見えないし、そもそも、一人ひとりがどういった友だち関係の世界を生きているのかについて、伊藤先生にもまだあまり明らかににはなっていないようである。

坂上正造実践について

三本目の文子しかと事件であるが、この事件は、教師（坂上先生）が文子本人から手紙を渡され、事件を知ったとき、すでに半分「解決」していると見なすこともできる。なぜなら、この事件について文子自身が手紙の中で、「自分のせいなんです。私がみんなに対して、悪いことをしてしまったんです（悪いことの内容はあまり言いたくありません）。だから、みんなに恨まれるのは当然だと思います。」と、自分の非を認め、これまでの自分の行為について反省もしているからである。問題はすでに半分「解決」しているというのはそういうことである。潜行していた問題が子どもたちによって問題として自覚され、子どもたち自身の手によって解決への道を歩み始めているのである。報告者である坂上先生や、問題の震源地であるバドミントン部の顧問の先生がしたことと言えば、そうした子どもたち自身の自主的で自治的な問題解決に立ち会ったということぐらいであろう。

そう考えると、本当の問題は文子しかと事件ではなくて、文子しかと事件が起きる以前の文子の人間関係のあり方こそ問題であるということになる。瑠璃子によれば、今回の文子しかと事件は、「今まで、いじめっ子だった文子が、いじめていたバドミントン部の子たちに仕返しされている。」（一四四頁下）のだ、という。もし、これが本当だとすれば、以前の文子によるイジメこそが真の問題であり、その問題に気づかなかったことや以前の文子たちの人間関係の問題に対して適

切な指導を加えられなかったことを、教師たちは深刻に反省すべきであろう。

問題は子どもたち自身の手によって自主的に解かれ始めたのである。その過程で生じたのが文子しかと事件である。いわば、この事件は、子どもたちが人間的に成長したからこそ生じたのであり、しかも、こうした事件から価値ある大事なことを豊かに学ぶことが、社会性を身につけた大人になるためには欠かせないのである。もちろん、このような解決の仕方しかないのかといわれれば、もっと望ましい円満な解決策があるはずであるが、いずれにせよ、子どもたちの自主的な問題解決の過程として文子しかと事件は発生したのである。考えようによっては、文子しかと事件が起きずに、以前の状態が継続していることのほうが、より深刻な問題であるといえる。

問題の全体をこのように理解すると、教師や大人が考えるべき問題は、①当面生じている問題（今回の場合は文子しかと事件）にどう対処するのが適切であるかという問題と、②「なぜ文子はこれまでいじめを行ってきたのか」という文子理解の問題、さらに、③バドミントン部の女子の友だち関係が抱えていた問題の解明、の三点になるはずである。言うまでもなく、これらは相互に関連しており、言いたいことを言い合い、文句や不満、謝罪や弁解のキャッチボールを十分に行なうこと（①の一例）ができれば、その経験自体が子どもたちに大切なものを教えることにもなり、自分たちが抱えていた問題（②や③）が何であったのかを子ども自身に気付かせることも十分起こりうることである。その意味では、生じてきた事件のみに対処する①のみであっても、子どもたちの人間的な成長が見込める場合があることは事実であるが、その場合であっても、教師には、①の適切な問題解決のプロセスが、子どもの②や③の問題にどういう好影響をもたらしていくのかを予想することが必要であろう。他方で、②と③についての洞察や理解を教師がもっていないがゆえに、生起している事件への対応（①）が不適切なものになったり、あるいは、適切な指導を目指して懸命に努力してみても、単なる応急的な措置の水準を抜け出せずに、子どもたちが人間的に大きく成長するせっかくの機会を十分に生かせずに、表出

した問題の沈静化のみに満足して終わる場合もあり得る。

さて、以上の三つの視点から坂上報告を眺めてみると、まず気付くことは、この報告が①を中心とした報告だということである。その意味では、この実践報告に対する分析や批評は、「文子しかと事件への対応はこれでよかったのかどうか」「文子しかと事件への坂上先生の指導から学べることは何か」といった視点から行うのが基本であろう。

この視点から報告を読むと、坂上実践は、シカト事件について、試行錯誤的な側面はありつつも、思春期の女子集団に生じがちな人間関係のトラブルへの指導として大筋で適切な指導であったと見ることが出来る。そう見なすことができる第一の理由は、何よりも、子ども集団自身を問題解決の主体として認めようとしている点である。それは、教師が子どもへの指導を放棄して、問題に関わらないのではない。また、逆に、子どもの気持ちに関わりなく、教師が自分の考えで問題を処理し、教師が「よい」と考える集団の秩序（人間関係）を一方向的に強制または「説得」するような解決でもない。坂上先生が目指した解決の方向は、あくまでも、問題の当事者である子どもたち自身が主体的・自治的に自分たちの問題と向き合い、自分たちで納得に行く解決策を見い出すことであった。楠凡之も述べているように、⁽⁴⁾こうした集団的で自治的な問題解決の経験は、子どもたちの自信や誇りを育てるうえで重要であるだけでなく、なによりも、「集団的内部規律」の創造と共有を可能にするという意味で、⁽⁵⁾教育的価値のきわめて高い指導原則であるといえる。

第二に、坂上先生は、相当に多忙であるにもかかわらず、文子が欠席をしたその日のうちにすぐに家庭訪問をし、父母を交えてシカト事件に付いて話し合っているように、肝心なところでは機敏な対応を行っている点が評価できる。

第三に、文子が追い詰められて学校を休む事態になったとき、坂上先生は、教師による問題解決への介入の必要性を感じて、バドミントン部の顧問の先生に、しかと事件の解決のために話し合いの設定を依頼するのであるが、その依頼内容（概要参照）を見ると、ここでも、教師による介入は、基本的に話し合いの場の設定とその話し合いの形式（自由で平等な

話し合い形式)の維持であり、話し合いの結果や内容については子どもたち自身の集団的な決定を尊重しようとしていることが理解できる。子どもの領分への介入がどうしても必要であると判断された場合でも、このように、介入のあり方の節度や限界を考える上で、坂上実践は参考になるものである。

次に、先にあげた②や③の視点から、坂上報告を見てみよう。すぐに気付くことは、②や③についてはほとんど何も語られていないことである。事件がほぼ終了した後の文子との対話で、「嘘をついた時に、どんな気持ちだったのかな?」と問いかけを行い、それに対する文子の返答(「みんなに注目されたくて、いろいろと言ったんだけど」)をそのまま紹介しているが、坂上先生自身の文子理解(文子分析)は書かれていない。また、文子に対して怒っているという由子や順と、今回の事件について話をしたとも書かれていない。そのため、シカト事件が起きる以前に、何が問題であったのかについては、瑠璃子からの話とバドミントン部の顧問の先生から聞いた情報しかないのである。

瑠璃子によれば、バドミントン部の中でいじめっ子だった文子が仕返しされているのであり、文子はよく嘘もついていたらしい。他方で、バドミントン部の顧問の先生が問題の解決につながったとされる話し合いに立ち会って知り得た情報は、次のようなものである(一四六頁上)。

バドミントン部の顧問の先生は、「三時間かかったけれども徹底的に話し合いが出来て、良かったですよ」と言われ様子を聞いた。「文子が部長の桜子に部長らしくない、と悪口を言った」「先輩に、二年生が先輩の悪口を言った、と告げ口をした」「幼稚園から仲良しだった梅子にわけもなくヘッドロックをされた。態度が悪いと言って、トイレに閉じ込められて悪口を言われた」等というものであった。話の内容は「誰かの悪口を言ったのを誰かから聞いて……」というもので、今の学年の女子が置かれている問題を象徴している。

ここには、突然、「梅子」という女子の名前が出てくるのであるが、前後関係から判断するに、おそらく、「文子」の誤植であろう。いずれにせよ、ここで初めて、文子が行ってきたいじめの実態が見えてくるのである。瑠璃子から聞いた文子による「いじめ」とは、これらだったのである。あるいは、文子自身が坂上先生に渡した手紙の中で「私がみんなに対して、悪いことをしてしまったんです」という時の「悪いこと」とは、こうした行為だったのである。これらが、バドミントン部の女子たちが文子に対して感じていた怒りの原因だったのである。

こうした行為は対人関係の中であまり歓迎されるものでないことは確かである。しかし、これらを「いじめ」と断定してしまっているのだろうか。人を傷付ける嘘ならば、いじめであろうが、みんなの注目を集めたくて、「暴走族と一緒に撮った写真を持っている」と、嘘かもしれないことを口にすることは「いじめ」ではない。部長に対して、「部長らしくない」と言うことも、言われた本人には悪口に感じられても、やはり「いじめ」ではない。先輩への告げ口も、必要な告げ口と必要のない告げ口があるわけで、たとえ、する必要のない告げ口であっても、その告げ口を「いじめ」と見なすには少し無理があるように思う。友だちにヘッドロックをかけたり、トイレに閉じ込めて悪口を言うことは、「いじめ」かもしれないが、文子にとっては、体ごとぶつかって遊べる友だちとの「身体あそび」の一種だったのかもしれない。文子は、それまで文子の言うがままに従ってきた友だちが「しかと」という形で文子に反旗を翻すまで、自分がしてきたことを「イジメ」とは感じていなかったのではないか。

文子がしたことはほんとうにいじめだったのかどうか。本当はいじめというほどの問題でもないことを、「文子はいじめっ子だ」という見方で周囲の友だち（文子に不満を感じていたバドミントン部の女子）が解釈し、その解釈を文子自身にも無理やり受け入れさせてしまう形で、問題を「解決」していったという可能性はないのだろうか。ほんとうは、いじめというよりも、コミュニケーションの非対称性や自由なコミュニケーションの不在こそが真の問題だったのではない

か。

もしそうだとすると、一見、問題は解決されたように見えながらも、コミュニケーションの非対称性や自由なコミュニケーションの不成立という本当の問題を解決するための力が子どもたちに獲得されたのかどうか。「いじめっ子だ」とされて、自分でもその解釈を受け容れるしかなかった文子が学んだものが、周りの友だちの気持ち（顔色）に絶えず気を配りつつ生きていくことだとしたら、悲劇から耐えることのみを学んだということになるだけかもしれない。優しさごっこの世界を作り上げて、本音でぶつかり合う（言い合う）ことをためらう方向に文子が変わった可能性もあるのではないか。

もしそうだとすれば、そのことは、文子をしかとした側の子どもたちにとって見れば、文子自分たちと同じ優しさごっこの世界に入ったことを意味しており、彼女たちにとって問題は解消したことになる。しかしながら、そうした問題の解消は、互いの個性と自由を認め合いながら、協同の世界を創り出すことにつながるものではない。互いの個性と自由を尊重し合っているからこそ、主張し合いぶつかり合うことを恐れない関係を維持できるのに、そういう関係を作らずに、他者に気を遣いながら同調するだけであるならば、それは、単に、文子とその友だちとの関係が逆転しただけであり、関係が孕んでいる問題の質は以前と変わっていないことになる。

もし、以上のような理解がまちがっていないければ、問題の背景は、文子側のみにあったわけではなく、文子と対等平等の関係を作り出せない周囲の友だち（由子や順）の側にもあったということになる。そうであれば、今回のしかと事件という出来事を通じて、自由と正義と友愛に適った友だち関係とはどういうものであるかをしっかりと学ぶべきは、単に文子のみではなく、文子の友だちたちも同じである。そうだとすれば、坂上先生は、今回の事件について、文子をしかとした側の子どもたちとも、この事件をどう考え、そこからどんな教訓をそれぞれが引き出しつつあるのかを聞き出したり、あるいは、教師の側から、今回の事件から各自が自分の成長課題を考えられるような対話を行っていくことが必要だった

のではないだろうか。⁽⁶⁾

おわりに

坂上報告について、このようなことを述べる理由は、この報告が猪俣報告の検討の際に触れた、表出問題と要因問題との関係をほとんど意識していないように感じられるからである。表出してきた事件（しかと事件）のみに囚われて、要因問題がどういうものであるのかを正確に理解しようとする姿勢が、少なくとも報告からはあまり感じられないのである。

他方、伊藤先生の場合は、要因問題へのまなざしはありつつも、一人ひとりの生徒のリアルな生活実態の把握不足や複雑であることが予想される家庭問題の見え難さ等が障害となつて、要因問題の正確な把握ができないまま、表出してくる事件に翻弄されているといえる。

いずれにせよ、一見、三種三様と思われる三つの実践記録ではあるが、子どもが起こす種々の事件（表出問題）をより大きな背景要因との関わりで捉えることの重要性を我々に示している点においては共通性を有していることが見出せるのである。

〔注〕

（１） 出典はいずれも、『全生研第46回全国大会紀要』二〇〇四年から取っている。また、三本の報告は、いずれも四百字原稿用紙にして、二三枚程度の分量である。なお、本文中の頁数はすべて本大会紀要からである。

（２） 以下に述べる三本の実践記録の概要は、本稿の読者が実践分析という本論文を読むに当たり、幾分かでも参考になればと考えるて付記したものである。なお、後半の分析的考察の中で、この概要で紹介しきれないことに言及したりすること等については、読者の御寛恕を乞う次第である。

(3) 弘巳の居場所作りについて言えば、報告の最後で、弘巳がクラス合唱の指揮者に立候補し、みんなに承認され、ゴン太さえも弘巳をささえ、弘巳も一生懸命に指揮を練習してクラスが金賞を取る大きな力となった、と報告に書かれているが、この経過の中に猪俣先生の指導があったのかどうかについては報告からはハッキリしない。いずれにせよ、弘巳の居場所がクラス合唱の指揮者という形で一つ作られたことは事実であると思われる。

(4) 楠凡之は『いじめと児童虐待の臨床教育学』（ミネルヴァ書房、二〇〇二年）において、女子集団内のトラブルの指導では、「さまざまなトラブルを教師が代わりに解決するのではなく、同性の仲間集団のなかで解決していく権利と責任を尊重する姿勢を明確にしていくこと」（同書、五三頁）が重要であると指摘している。

(5) 坂上先生の多忙さについては本文中の概要では紹介しなかったが、多忙のために冬休み中ですら子どもたちに連絡をとることができなかったり、自分が顧問をしている部活の試合のために三連休がなくなったりして、シカト問題に学級担任として迅速に対処できないことが、報告には語られている。

(6) 坂上先生は、文子以外の子どもとも、そうした対話を実際には行ったのかもしれない。あるいは、バドミントン部の顧問の先生が、そうした課題意識を持って、部活の指導の一部として日常的に友だち関係のあり方について指導しており、坂上先生としては、本報告の中で、そうしたことを単に書かなかっただけかもしれない。文献のみから実践について何かを語るとなると、どうしても、こうした事実不明部分についての推量という壁にぶつかることになる。